



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

ISOMORFISMO INSTITUCIONAL EM IEES PÚBLICAS CATARINENSES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

WALTER VICENTE GOMES FILHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

professor.wg@gmail.com

ALEXANDRE MARINO COSTA

UFSC

marino@cse.ufsc.br

RESUMO: As pressões da sociedade em relação à questão ambiental levaram um conjunto bastante grande de organizações a desenvolverem políticas ligadas à educação ambiental. As universidades, organizações inovadoras sustentáveis por excelência, começam a adotar práticas ligadas ao tema. O presente artigo tentar explicar, a luz do isomorfismo institucional se existe similaridade entre as estruturas e formas ligadas a práticas de ensino em educação ambiental entre as duas principais universidades públicas catarinenses. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, com fins exploratórios, por estudo de caso e levantamento documental nos *sites* das universidades, identificando cursos e as disciplinas ligadas à educação ambiental, além de entrevistas com professores ligados a algumas destas disciplinas. Ao final conclui-se que o isomorfismo encontrado caracteriza-se na oferta de algumas disciplinas ligadas à educação ambiental, na sua inserção em novos currículos e novos cursos, sendo tipificados como cognitivo e normativo.

PALAVRAS-CHAVE: teoria institucional, educação ambiental, isomorfismo.

1 INTRODUÇÃO

Até bem pouco tempo, o meio ambiente era a preocupação de poucos que se dedicavam a pesquisar e investigar o mundo, suas relações e interações, com foco principalmente naquelas existentes entre o ambiente, os fenômenos naturais e os seres vivos. Em estudos mais recentes, afirma-se que a maneira como o homem interage com este meio ambiente, sobretudo os resultados que geram algum efeito ligado ao aquecimento global poderá determinar o futuro do mundo como se conhece. A gestão deste relacionamento desperta o interesse de um grupo gigante de pesquisadores no mundo todo, nas várias linhas e correntes de pesquisa entre todos os campos do conhecimento (GORE; GUGGENHEIM, 2006).

Em uma visão quase que prescritiva, a maneira de viver e as relações ambientais foram drasticamente modificadas, nos últimos séculos, principalmente a partir da revolução industrial. A nova ordem mundial esteve relacionada às condições técnicas e econômicas da produção pelas máquinas, determinando a vida de todos os indivíduos. “E talvez assim a determine até que seja queimada a última tonelada de carvão fóssil” (WEBER, 1987, p. 86).

O tema por demais instigante emerge em toda sociedade à medida que todos, de uma maneira ou de outra, são afetados pelos distúrbios climáticos bastante evidentes nos quatro cantos do planeta no dias atuais, e embora as teorias sobre estas mudanças não sejam exatamente uma unanimidade, percebe-se um interesse crescente, e cada vez maior, da população em geral e em especial da comunidade científica em discutir o assunto. O ar, a água, o solo, a flora e a fauna dão o suporte físico, químico e biótico para a permanência da civilização humana sobre o planeta e para que os direitos ambientais da população possam ser preservados, é indispensável à democratização da informação sobre as alterações do meio ambiente (ACSELRAD, 1992).

Para FONTES (2001, p. 359) desenvolve-se competência de vida, vivendo; competências sociais, agindo em grupo e competências ambientais, participando na construção do meio ambiente em que se vive. Desta maneira, temas como o aquecimento global, as mudanças climáticas, as energias e suas possíveis fontes, dentre outros acabaram por se popularizar e passaram a fazer parte das discussões do dia a dia de boa parte do mundo (BRANCO, 1990).

A educação ambiental vem sendo incorporada como resposta e prática inovadora, destacando-se por meio de sua inclusão como objeto de políticas públicas de educação e de meio ambiente em âmbito nacional, ou mesmo por sua incorporação num âmbito mais

capilarizado, como mediação educativa, por um amplo conjunto de práticas de desenvolvimento social (CARVALHO, 2001). Neste sentido o autor comenta:

“As práticas de educação ambiental, na medida em que nascem da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua incorporação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicitudes que afetam cada um destes campos. Disto resultam dois vetores de tensão que vão incidir sobre a educação ambiental: a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções e os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam” (CARVALHO, 2001 p. 47).

A luz da teoria institucional, buscando-se valer de sua perspectiva, explica-se que as organizações normalmente são influenciadas por pressões de grupos ou normas sociais, externas ou internas as próprias organizações. A realidade é socialmente construída, criada e disseminada por meio das ações de agentes sociais, adquirindo padrões cognitivos, esquemas interpretativos e modelos que a tornam significativas e permitem que estes indivíduos conduzam adequadamente as situações cotidianas que encontram. Estas pressões acabam por dirigir as diferentes organizações a terem comportamentos similares, como respostas às forças institucionais, conduzindo ao isomorfismo, ou seja, a forma e estruturas similares (BERGER, LUCKMANN, 1967; ZUCKER, 1987; DIMAGGIO, 1997).

Assim sendo, embora a educação ambiental possa ser estudada de forma variada e sob diversas óticas, abordagens e campos epistemológicos, busca-se com o presente artigo verificar de que maneira o tema está presente na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade do Estado de Santa Catarina, em suas práticas de ensino, por meio das disciplinas oferecidas entre os seus diversos cursos.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi – Geórgia (país que na época pertencia a União das Republicas Socialistas Soviéticas - URSS) em 1977 iniciou-se um amplo processo e debate a nível mundial com foco em criar as condições que formassem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Conceitos como ética, sustentabilidade, identidade cultural e diversidade articularam e continuam desenvolvendo as ações com base em educação ambiental a partir daquele momento (JACOBI, 2003).

No Brasil, os debates ligados à Educação Ambiental tornam-se públicos na metade dos anos de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais sobre o tema, a proliferação e a atuação crescente das ONGs ambientalistas, e de movimentos sociais que personificaram a temática ambiental em suas lutas, além da ampliação da pesquisa e produção acadêmica específica (LOUREIRO *et al*, 2002). Estes movimentos culminaram na inclusão por força constitucional, da educação ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Publicação da Lei Federal 9.795/1999 que definiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Em 2005 foi lançada pelo Ministério do Meio Ambiente em Parceria com o Ministério da Educação a quinta edição do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, cujas bases estão definidas em quatro diretrizes: transversalidade e interdisciplinaridade; descentralização espacial e institucional; sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social; e aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental (BRASIL, 2005).

A educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação da população. É oriunda de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, reconhecidamente de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade. (LOUREIRO, 2005). A educação ambiental ainda proporciona o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condição básica para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (REIGOTA, 1998; PÁDUA; TABANEZ, 1998).

Neste contexto, e de forma variadas o meio ambiente e por consequência a educação ambiental pode ser fragmentada e vista sob diferentes óticas e perspectivas, como mostra a tabela 1 a seguir:

VISÃO MEIO AMBIENTE	RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE	CARACTERÍSTICAS	METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Como natureza	Para ser apreciado e preservado	Natureza como catedral, ou como um útero, pura e original	- exibições -imersão na natureza
Como recurso	Para ser gerenciado	Herança biofísica coletiva, qualidade de vida	- campanha dos 3 Reinos - auditorias
Como problema	Para ser resolvido	Ênfase na poluição, deterioração e ameaças	- resolução de problemas - estudos de casos
Como lugar para viver	Para ser cuidado por meio de educação ambiental	A natureza com os seus componentes sociais, históricos e tecnológicos	- projetos de jardinagem - lugares ou lendas sobre a natureza
Como biosfera	Como local para ser dividido	Espaçonave Terra, “Gaia”, a interdependência dos seres vivos com os inanimados	- estudos de caso em problemas globais - histórias com diferentes cosmologias
Como projeto comunitário	Para ser envolvido	A natureza com foco na análise crítica, na participação política da	-pesquisa(ção) participativa para a transformação

		comunidade	comunitária - fórum de discussão
--	--	------------	-------------------------------------

Tabela 1: Diferentes tipos de Ambientes e Educações Ambientais.

Fonte: adaptado de SAUVÉ (2010).

São encontradas mais comumente três representações sociais ligadas ao movimento ambiental, que podem ser assim classificadas: naturalista – onde o meio ambiente é apenas a natureza; globalizante – onde o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade; e antropocêntrico – o meio ambiente se compõe de recursos naturais úteis à sobrevivência do homem (REIGOTA, 1995).

Enaltecendo a importância das múltiplas visões acerca do tema educação ambiental, Pedrini (2000, p.15) ressalta que:

“A Educação Ambiental é uma das possibilidades de reconstrução multifacetada não cartesiana do saber humano, constituindo-se num saber construído socialmente e caracteristicamente multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na sua ação” (PEDRINI, 2000 p. 15).

Em função destas múltiplas visões e tantas outras relacionadas aos diversos campos do conhecimento científico dentro do tema meio ambiente, observa-se a necessidade de uma organização interdisciplinar e matricial das atividades de ensino em educação ambiental nas IES – Instituições de Ensino Superior, preferencialmente dissociadas de suas históricas e obsoletas estruturas departamentais. O quase desinteresse das Universidades na incorporação das questões ambientais em suas estruturas curriculares e institucionais deve-se a sua organização histórica e burocrática em departamentos, que supervalorizam a especificidade de cada área do conhecimento em detrimento da interdisciplinaridade, tão fundamental à educação ambiental (TOZZONI-REIS, 2001; THOMAZ; CAMARGO, 2007).

Para Tauchen e Brandli (2006) o papel das IES rumo ao desenvolvimento sustentável, deve ser visto segundo duas correntes de pensamento: a primeira pondo em destaque a prática educacional pela formação, para que seus egressos, futuros tomadores de decisões, incluam em suas práticas profissionais as preocupações com as questões ambientais; a segunda, destacando a postura das IES na implementação de sistemas de gestão ambiental em seus campi universitários, como modelos práticos de gestão sustentável para a sociedade.

A educação ambiental nas IES quer como articuladora de desenvolvimento por meio das disciplinas em seus currículos, ou mesmo de maneira exemplar como prática indispensável de trabalho com conceitos, valores e comportamentos, deve ser introduzida no cotidiano destas instituições. O papel de destaque assumido pelas IES no processo de desenvolvimento tecnológico, na preparação de estudantes e fornecimento de informações e

conhecimento pode e deve ser utilizado para construir o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e justa (GUIMARÃES; TOMAZZELO, 2003; TAUCHEN; BRANDLI, 2006).

3 ASPECTOS DA TEORIA INSTITUCIONAL E NEOINSTITUCIONAL

Os valores sociais atuais, cada vez mais ligados ao desenvolvimento sustentável e o respeito ao meio ambiente, com maior ou menor ênfase, têm sido institucionalizados no mundo todo, e fomentados pela mídia, pelas ONGs, movimentos sociais e ambientais, e pelos governos. Como respostas a estas pressões ambientais e institucionais, começam a surgir organizações com modelos mais apropriados a estes novos tempos, como é o caso das organizações inovadoras sustentáveis (BARBIERI et al, 2010).

Muitas das posições, programas e procedimentos adotados pelas organizações são apoiadas pela opinião pública, pelo ponto de vista dos agentes e atores sociais, pelos conhecimentos legitimados pelos sistemas educacionais, pelo prestígio social, pelas leis entre outros (MEYER; ROWAN, 1977). Pode-se então afirmar que a realidade é socialmente criada ou construída nas ações dos agentes sociais. Com seu desenvolvimento, os indivíduos descobrem o que é a realidade e as formas de lidar com elas, buscando padrões cognitivos, esquemas e modelos que lhes permitam conduzirem-se adequadamente o seu dia-a-dia (BERGER; LUCKMANN, 1967; DIMAGGIO, 1997).

O ambiente institucional, por sua vez, pode ser caracterizado pela legitimação social das organizações decorrentes da sua submissão às regras e normas de atuação formadas pela sociedade. Assim, em um ambiente institucionalizado, as organizações necessitam se submeter às regras, normas, requerimentos, parâmetros e pressões para possuírem legitimidade social e serem reconhecidamente institucionalizadas (HATCH, 1997).

A atenção das organizações as normas e valores socialmente construídos e institucionalizados garantem a sua permanência e legitimidade no contexto do ambiente institucional, permitindo a elas melhor acesso aos recursos materiais e econômicos. As instituições são representadas pelas estruturas e atividades de caráter segundo três pilares (normativo, regulativo e cognitivo) que promovem estabilidade e significado ao comportamento social, já a institucionalização é o próprio processo de significação das instituições (SCOTT, 2008).

A pressão exercida para que as organizações se moldem as regras e normas sociais já descritas, acaba guiando o seu comportamento, forma de ser e de agir, tendendo buscar sua compatibilidade com as forças institucionais. A preocupação em se moldar e submeter às regras e normas determinadas pelo ambiente social faz surgir uma uniformidade nas

organizações. Essa disposição à similaridade de forma e estrutura em relação ao ambiente institucional é denominada isomorfismo (ZUCKER, 1987).

Os três pilares do isomorfismo institucional, descritos por Scott (2008), podem ser ativados por mecanismos descritos por DiMaggio e Powell (2007), explicitados conforme a tabela 2:

ASPECTOS DE ANÁLISE	PILARES INSTITUCIONAIS		
	REGULATIVO	NORMATIVO	COGNITIVO
Base de Submissão	Utilidade	Obrigaç�o social	Aceita�o de pressupostos
L�gica	Instrumental	Adequa�o	Ortodoxa
Indicadores	Regras, leis, san�oes	Certifica�o e acredita�o	Predom�nio e similaridade
Base de Legitima�o Social	Legalmente sancionada	Moralmente governada	Culturalmente, conceitualmente e socialmente apoiada e correta
Motivo para a Mudan�a/Adapta�o Organizacional	Depend�ncia	Dever e obriga�o	Incerteza
Mecanismos Isom�rficos	Coercitivo	Normativo	Mim�tico
Exemplo	Demonstrativos Cont�beis e Fiscais	Certificado ISO:9000	Benchmarking

Tabela 2: Pilares das Institui es e Mecanismos Isom rficos.
Fonte: adaptado de Scott (2008) e DiMaggio e Powell (2007).

O isomorfismo não se refere a um fen meno único e total. Ele define um conjunto múltiplo de práticas, modelos e estruturas, que adotados em maior ou menor intensidade, por determinado conjunto de organiza es, tende a crescer na medida em que aquele conjunto adquire legitimidade. Essas múltiplas práticas são baseadas em significados e interpreta es compartilhadas pelos indivíduos na sociedade e nas organiza es (CORAIOLA; MACHADO-DA-SILVA, 2008).

Para DiMaggio e Powell (2007, p. 121) o isomorfismo institucional mostra que as organiza es competem por recursos e consumidores, tanto quanto por poder político e legitima o institucional, ou mesmo por ajustamento social e econ mico, e o seu entendimento   uma ferramenta bastante útil no entendimento das trocas e posicionamentos da vida organizacional moderna.

Os mecanismos por meio dos quais ocorre o isomorfismo institucional, nos dizeres de DiMaggio e Powell (2007) podem ser relacionados em três, a saber:

- Isomorfismo Coercitivo:   o resultado de pressões formais e informais de outras organiza es sujeitas às mesmas regras, leis, normas e san es, espelhando a influência política e legitimidade, como resultado da influência

do ambiente legal e comum a todos afetados pelo Estado. Desta forma, as organizações passam a refletir as regras institucionalizadas e legitimadas e coercitivamente impostas pelo próprio Estado.

- Isomorfismo Mimético: é o resultado das incertezas estimulando a imitação, onde as organizações copiam umas as outras, buscando a excelência dos casos bem sucedidos em detrimento do encontro com o risco e a própria incerteza. Causas ambíguas e soluções pouco claras podem gerar estas incertezas e o mimetismo organizacional pode apontar soluções viáveis e de baixo custo.
- Isomorfismo Normativo: é o resultado da profissionalização, onde a definição de condições e métodos é a base e legitimação cognitiva. Refletem o resultado de uma luta coletiva, de uma classe profissional, estabelecendo normas de conduta, condições e regras. Assim todos os profissionais pensam e agem de maneira padronizada levando a similaridade.

O processo de institucionalização das organizações normalmente segue alguns passos que na visão de Tolbert e Zucker (1998, p. 206) partindo de um estágio pré-institucional, como habitualização, passando por um estágio intermediário denominado objetivação, até sua institucionalização final como sedimentação.

4 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, envolvendo um estudo de caso e levantamento documental em ambientes virtuais e entrevistas, com fins exploratórios.

A pesquisa qualitativa não objetiva quantificar ou medir os fenômenos estudados, mas contém focos de interesses mais amplos, procurando entender os eventos em estudo sob a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação estudada. Sua preocupação está centrada na análise do mundo empírico no seu ambiente natural, estando comumente presente técnicas como entrevistas, anotações de campo, fotografias, filmes, desenhos e vários tipos de documentos. A compreensão de maneira ampla considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados (GODOY, 1995a).

A pesquisa qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade possam ser utilizadas pelos pesquisadores na busca de dados que os ajudem a alcançar o objetivo do seu estudo (GODOY, 1995b).

Desta maneira, sem prejuízo do estudo de caso desenvolvido, foram também utilizados levantamentos de documentos traduzidos pelos programas de disciplinas e suas ementas a fim

de identificar entre as duas universidades àquelas que continham em sua essência elementos que as caracterizassem como práticas em educação ambiental. Estes levantamentos foram realizados em ambiente virtual, nos sítios das universidades, e dos seus cursos. As vantagens básicas deste tipo de levantamento documental encontram-se no fato de serem fontes não-reativas, permitirem levantamento à distância e que podem ser consideradas fontes naturais de informação. É necessário para tanto especial atenção quanto a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise (GODOY, 1995b p. 22 e 23).

Os estudos de caso, por sua vez, segundo Stake (2000, p. 435) não se tratam somente de uma escolha metodológica, mas uma escolha do que deve ser estudado e por quais métodos se possa estudar o caso. Opções a respeito de estudar o caso, podem desenvolver-se analiticamente ou holisticamente, inteiramente por mensurações repetidas ou hermeneuticamente, organicamente ou culturalmente, ou ainda por diferentes métodos combinados, desde que, a importância esteja concentrada sobre o caso em estudo. Assim, o estudo de caso é tanto um processo de investigação sobre o caso como o próprio produto dessa investigação.

Nem tudo pode ser considerado um caso a ser estudado, e Stake (2000) expõe algumas de suas características para torná-los mais explícitos. Um caso é um sistema específico e delimitado envolvendo indivíduos e ambiente, além de alguns fatores tais como fisiológicos, psicológicos, contexto físico, sociocultural, histórico e econômico, entre outros. A delimitação não é geralmente muito clara, podendo por vezes incluir certos aspectos externos que se ligam ou influenciam o caso.

Neste sentido, Watts (2007, p. 215) reforça que o estudo de caso não responde problemas, mas na verdade ilustra situações permitindo ao pesquisador uma visão genérica sobre os temas abordados, e a construção de ponderações sobre o caso estudado a partir das evidências encontradas.

É possível classificar este estudo de caso como sendo um estudo de caso intrínseco, pois o mesmo está delimitado por um interesse apenas neste caso em particular. Não se pretende entender alguma construção abstrata ou fenômeno genérico, da mesma forma que não é objeto deste estudo a construção de uma teoria. O estudo realizado encontra causa e interesse nele próprio, portanto, intrínseco a este caso em particular (STAKE, 2000 p.437).

Uma disputa entre a particularidade de cada caso estudado compete com a necessidade científica da generalização. Para Stake (2000) tudo que pode e deve ser dito sobre um caso particular é bem diferente do que deveria ser dito sobre todos os casos. Cada caso pode ter

características importantes atípicas, acontecimentos, relacionamentos e situações diferentes que devem ser compreendidas e mesmo não sendo generalizável isto não diminui o seu valor.

A pesquisa desenvolvida diz respeito ao estudo de casos múltiplos (caso coletivo), pois trata de analisar simultaneamente as práticas em educação ambiental nas duas principais universidades públicas catarinenses. Os casos múltiplos são aqueles em que um pesquisador pode estudar em conjunto uma série de casos, a fim de investigar um fenômeno, população ou condição geral, mesmo que inclua ou não em seu estudo alguns múltiplos casos particulares, em que seu conhecimento avançado seja importante para seu estudo. Estes múltiplos casos podem ser semelhantes ou diferentes, redundantes ou variados, desde que sejam escolhidos para ajudar na melhor compreensão de suas características comuns ou particulares, objetos de estudo (STAKE, 2000).

É preciso considerar que o estudo de caso é uma parte da metodologia científica, cujo objetivo não se limita ao avanço da ciência, mas ajuda a refiná-la, buscando elementos em uma visão mais complexa bem como ajudando a estabelecer os limites da generalização (STAKE, 2000).

Quanto aos fins exploratórios, é possível resgatar uns dos conceitos mais completos e tradicionais em Theodorson e Theodorson (1970, p. 27) quando afirmam que os estudos exploratórios representam estudos preliminares que tem como principal objetivo a familiarização com o fenômeno que é investigado, de modo que um estudo maior a ser realizado na sequência possa acontecer com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode usar uma variedade grande de técnicas e geralmente uma pequena amostra) permite que o investigador possa definir melhor seu problema de pesquisa, as técnicas mais adequadas para realizá-las e possa decidir sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada, além de alertá-lo para potenciais dificuldades, questões sensíveis e áreas de resistência.

Esta pesquisa, com apoio dos dados secundários obtidos no referencial teórico, foi desenvolvida a partir do levantamento documental por meio de uma pesquisa eletrônica nos sítios dos cursos de graduação com alguma disciplina oferecida em educação ambiental (incluindo-se aí temas conexos tais como sustentabilidade, ecologia, preservação natural e desenvolvimento sustentável) das mais antigas e tradicionais Universidades públicas catarinenses: a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Foi então realizada uma análise comparativa destas diferentes disciplinas identificadas e relacionadas ao tema educação ambiental, entre os diferentes cursos

de graduação, onde se buscou encontrar elementos que caracterizassem isomorfismos entre as práticas destas organizações.

Além destes levantamentos documentais, foram entrevistados quatro professores, sendo dois de cada IES, objetivando novamente identificar elementos isomórficos entre as instituições.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar o *site* do controle acadêmico da graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, pode-se constatar que esta organização oferece a comunidade 76 cursos presenciais, além de 14 cursos de EAD (não foram considerados cursos iguais em turnos ou campus diferentes, com exceção dos cursos de EAD). Nos cursos presenciais foram encontradas 107 disciplinas relacionadas à educação ambiental. Já nos cursos em EAD, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, foram encontradas 5 disciplinas.

No *site* da Universidade do Estado de Santa Catarina foram encontradas a oferta de 44 cursos presenciais de graduação, onde percebeu-se o oferecimento de 60 disciplinas ligadas à educação ambiental.

Os dados consolidados podem ser visualizados na figura 1:

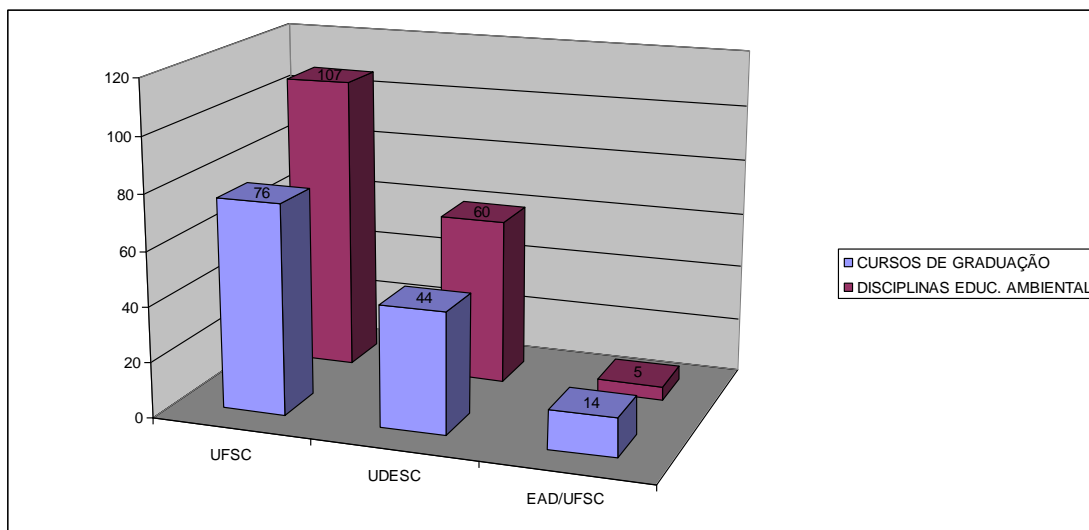


Figura 1: Dados consolidados.
Fonte: adaptado de UFSC, 2010; UDESC, 2010.

Ao analisar-se os currículos dos cursos implantados mais recentemente, ou em reformas curriculares mais atualizadas percebeu-se uma mudança de comportamento no oferecimento de disciplinas ligadas a educação ambiental, quando da re-estruturação curricular dos cursos, sobretudo na UFSC. Assim, pode-se constatar uma tendência onde

cursos com currículos mais novos, mais recentes, passaram a incorporar alguma disciplina ligada à educação ambiental, evidenciando uma mudança no comportamento organizacional desta instituição. Não desmerecendo os outros, destaque pode ser dado, neste sentido, aos cursos de ciências contábeis, ciências econômicas, história, psicologia e museologia, todos com educação ambiental presentes em seus currículos.

Na UDESC, observou-se uma concentração bastante forte em relação tema educação ambiental. Das 60 disciplinas encontradas, 43 estão vinculadas aos cursos do Centro Agro-veterinário no município Lages, 8 no Campus da Faculdade de Educação em Florianópolis, e as outras 9 divididos entre outros.

Entre as entrevistas levantadas e definidas em amostragem por acessibilidade, as características isomórficas encontradas dizem respeito à importância com que o tema vem sendo abordado pelos professores das disciplinas e os colegiados dos cursos, as referências para elaboração das aulas além das metodologias nas conduções destas aulas.

Em praticamente todas as respostas em que as perguntas relacionavam-se com a importância da educação ambiental, os assuntos recorrentes diziam respeito ao futuro do planeta, a sustentabilidade e a inserção dos sujeitos na discussão do desenvolvimento global, além da própria educação ambiental como forma de democratização da informação ligada ao tema. Neste sentido a fala do Professor A (CCA - UFSC) exemplifica esta percepção:

“... ela (educação ambiental) é importante na medida que projeta o mundo e o seu desenvolvimento para uma caminho da sustentabilidade e na perspectiva de se garantir recursos naturais para as gerações futuras. É preciso educar e conscientizar agora... aliás, já estamos até atrasados... para que possamos produzir com o menor impacto ambiental possível... outra questão bem importante conscientização da necessidade da substituição gradativa da matriz energética, trocando-se o petróleo por energias renováveis” (PROFESSOR A).

Ao serem inquiridos sobre as referências utilizadas na elaboração das aulas, observou-se também aspectos isomórficos, na medida que prevalece a utilização de autores reconhecidos em cada tema, a utilização de publicações especializadas e artigos trazidos de bases científicas. O Professor D (CAV – UDESC) comenta que “... os grandes temas são referenciados nos principais autores da área e além destes procuro trazer artigos coletados em bases eletrônicas corroborando os conceitos apresentados”. O Professor B (CCB – UFSC) ainda comenta que procura fazer “... uma discussão democrática do temas, confrontando diferentes posicionamentos entre os principais autores, onde podemos desenvolver opiniões críticas dos alunos”.

Ao serem perguntados sobre como eram conduzidas as aulas, os professores em sua unanimidade demonstraram pouca inovação relatando também neste aspecto elementos isomórficos: aulas expositivas, discussão de casos, eventuais seminários e utilização de recursos multimídia (projeção de aulas pré-elaboradas). A fim de exemplificar estes elementos recorre-se a fala do Professor C (FAED - UDESC) que diz:

“... em muitos casos fico imaginando se realmente pudéssemos apresentar aos alunos as mudanças que poderíamos estar fazendo aqui mesmo, na nossa universidade, para muito além de, quando muito, uma mera coleta seletiva... a educação ambiental se dá em tudo e em pequenas ações... minhas aulas tem sido como a de todos, onde apresento os tópicos em projeções de *slides*, e as vezes abro para discussões coletivas” (PROFESSOR C).

6 CONCLUSÕES

Em se tratando de Universidades Públicas e pensando no papel a elas atribuído pela sociedade, não lhes deveria ser atribuído, dentro do contexto da educação ambiental, outra perspectiva diferente daquela que a denomina como uma organização inovadora sustentável, capaz de introduzir novidades que atendam as múltiplas dimensões da sustentabilidade em bases sistemáticas e colham resultados positivos para ela, para a sociedade e o meio ambiente, incluindo-se aí todas as suas dimensões: social, ambiental e econômica (BARBIERI, 2007; BARBIERI ET AL, 2010).

Na Universidade Federal de Santa Catarina o movimento e as pressões sociais fizeram com que esta organização institucionalizasse uma política em educação ambiental atuando de duas maneiras bem distintas. A primeira pela incorporação em seus cursos, mesmo aqueles com nenhuma vocação ou afeição direta ao tema ambiental, de disciplinas eletivas ou optativas ligadas à educação ambiental. A segunda como resultado da implementação de um Sistema de Gestão Ambiental – SGA, mostrando por meio de seu exemplo e prática como pode ser modelo para a sociedade (TAUCHEN; BRANDLI, 2006).

Na Universidade do Estado de Santa Catarina, não se pode observar movimentação semelhante. Havendo, no entanto, práticas efetivas em educação ambiental, no entanto vinculadas a cursos cujo tema é fundamental para a formação dos estudantes.

O isomorfismo encontrado em ambas as IES estão ligados principalmente aos pilares cognitivos, pela aceitação de pressupostos que culturalmente conceitualmente e socialmente estão contidos nas pressões da sociedade em defesa da causa ambiental, cada vez mais presente. O mimetismo encontrado ainda está muito associado às práticas de docência em geral, muito mais do que as práticas em educação ambiental.

Embora não se tenha detectado nem nas entrevistas e nem nas análises documentais dos programas de cursos e disciplinas nenhuma referência à Lei Federal 9.795/1999, à Política Nacional de Educação Ambiental ou ao Programa Nacional de Educação Ambiental, é possível identificar que estas normativas tenderão pela adequação e obrigação social e institucional das IES ao isomorfismo normativo. Sugere-se a partir desta conclusão que no futuro especificamente este ponto possa ser novamente estudado, inclusive como avaliação da eficácia destas normas.

Conclui-se que no que diz respeito ao isomorfismo institucional entre as duas maiores universidades catarinenses em relação à educação ambiental, elas pouco estão alinhadas, ou seja, cada qual desenvolve uma política ligada ao tema de maneira diferente, embora no campo da docência, nas disciplinas ligadas à área exista isomorfismo cognitivo.

Sugere-se ainda para novos estudos, que seja ampliada a presente pesquisa para as mais novas IESs públicas em Santa Catarina, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e o Instituto Federal Santa Catarina – IFSC.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, Henri. **Meio Ambiente e Democracia**. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.
- BARBIERI, J. C.; VASCONCELOS, I. F. G.; ANDREASSI, T.; VASCONCELOS, F. C. Inovação e Sustentabilidade: novos modelos e proposições. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v.50, n. 2, p. 146-154, abr./jun. 2010.
- BARBIERI, J. C. **Organizações Inovadoras Sustentáveis**. In: BARBIERI, J. C.; SIMANTOB, M. Organizações Inovadoras Sustentáveis: uma reflexão sobre o futuro das organizações. São Paulo, Atlas, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday Anchor Book, 1967.
- BRANCO, Samuel Murgel. **Meio Ambiente em Debate**. São Paulo; Moderna, 1990.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27/abr./1999.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001.

CORAIOLA, Diego M.; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Discurso Organizacional e Isomorfismo Institucional: as mudanças gráficas em jornais brasileiros. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa - RECADM**, Campo Largo, v.7, n.2, p. 1-13, Nov./2008.

DIMAGGIO, P. J. Culture and Cognition. **Annual Review of Sociology**, v. 23, p. 263-287, 1997.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. **Jaula de Ferro Revisitada**: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. In CALDAS, Miguel P., BERTERO, Carlos O. (Org.), Teoria das Organizações, São Paulo, Atlas 2007.

FONTES, P. J. **Educação pela e para a Ação Ambiental**. In: SANTOS, J. E; SATO, M. A. Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora. São Carlos: RIMA, 2001.

GORE, Al; GUGGENHEIM, Davis. **Uma Verdade Inconveniente**. Documentário, EUA, 2006.

GODOY, Arilda S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, pp. 57-63, mar./abr. 1995.

_____. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, PP. 20-29, maio/junho 1995.

GUIMARÃES, Simone S. M.; TOMAZELLO, Maria G. C. A Formação Universitária para o Ambiente: educação para a sustentabilidade. **Revista Ambiente e Educação**. Rio Grande, p. 55-71, 2003.

HATCH, M. J. **Organizational Theory**: modern, symbolic and postmodern perspectives. New York: Oxford University Press, 1997.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 189-205, mar./2003.

LOUREIRO, Carlos F. B. et al (Org.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MEYER, John W.; ROWAN Brian. Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v.83, n.2, p.340-363, 1977.

PÀDUA, S.; TABANEZ, M. **Educação Ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998.

PEDRINI, A. de G. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Desafios à Educação Ambiental**. In: JACOBI, P. ET AL. Educação Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p. 43-50.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**: uma análise complexa. Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>. Acessado em 10/11/2010.

SANTOS, Milton. A Questão do Meio Ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **GeoTextos**, vol. 1, n. 1, pp. 139-151, 2005.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organizations**: ideas and interests. 3. ed. Los Angeles: SAGE, 2008.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994, pp. 435-454.

TAUCHEN, Joel.; BRANDLI, Luciana L. A Gestão Ambiental em Instituições de Ensino Superior: modelo para implantação em campus universitário. **Gestão & Produção**, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez. 2006.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A Modern Dictionary of Sociology**. London: Methuen, 1970.

THOMAZ, Clélio E.; CAMARGO, Dulce M. P. de. Educação Ambiental no Ensino Superior: múltiplos olhares. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, FURG, v.18, Rio Grande, p. 303-318, jan./jun. 2007.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. **A Institucionalização da Teoria Institucional**. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W.; CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998. v.1. p. 196-226.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **INTERFACE – Comunicação, Saúde e Educação**. n. 9, p. 33-50, ago/2001.

WATTS, M. They Have Tied Me to a Stake: reflections on the art of case study research. **Qualitative Inquiry**, v.13, n.2, pp.204-217, 2007.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

ZUCKER, L. G. Normal Change or Risk Business: institutional Effects on the “Hazard” of Change in Hospital Organizations. **Journal of Management Studies**, v. 24, n.6, p. 671-700, nov. 1987.